

Εκπαιδευτική μονάδα, εκπαιδευτικό σύστημα και εξέλιξη εκπαιδευτικών: Τρεις βασικοί πυλώνες που συνδέονται άρρηκτα με τη διαδικασία της αξιολόγησης

Βενετσιάνα Κορωναίου

Νηπιαγωγός

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί το επίκεντρο πολλών επιστημονικών ερευνών και απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα ως διαδικασία απαραίτητη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας εκπαιδευτικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα με σκοπό τη βελτίωσή του. Παράλληλα, είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων και βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ά. Η αξιολόγηση ως μέτρο μέτρησης της αποτελεσματικότητας είναι μια μορφή κοινωνικού ελέγχου και ο έλεγχος αυτός είναι απαραίτητος για τη διασφάλιση της ολικής ποιότητας της εκπαίδευσης (Δούκας, 2006).

Στην Ελλάδα, ενώ οι συζητήσεις για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι έντονες, δεν έχει βρεθεί ακόμα το πλαίσιο με βάση το οποίο η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο η αξιολόγηση κρίνεται απαραίτητη σε εκπαιδευτικά συστήματα κάθε βαθμίδας και είδους τόσο για κοινωνικο-οικονομικούς όσο και για παιδαγωγικούς λόγους (καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και του εκπαιδευτικού υλικού), όπως είναι αυτοί που αναφέρονται αφενός στην αιτιολόγηση των δαπανών για την ποιότητα των προσφερόμενων σπουδών, αφετέρου στις διαδικασίες που αφορούν το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και τη λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης (Μακρράκης, 1999).

Το έντονο ενδιαφέρον για τη διαδικασία της αξιολόγησης απορρέει τόσο από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως ενός εργαλείου ανατροφοδότησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος (για την αύξηση της α-

ποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών) όσο και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν τη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008)

Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση κατέχει κεντρική θέση στις τάσεις που επικρατούν για την εκπαίδευση στο διεθνή χώρο. Γι' αυτό το λόγο τις δύο τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσονται στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης διάφορα συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης.

Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνει το στίγμα μιας νέας εποχής στη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού, η οποία χαρακτηρίζεται (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008) από:

- την αναδιάρθρωση του διοικητικού μηχανισμού,
- τις αποκεντρωμένες διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων,
- την ενεργό συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων στη διαχείριση της σχολικής μονάδας,
- την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, και
- την προβολή νέων απαιτήσεων στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η αξιολόγηση αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό έργο και δεν περιορίζεται στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Το αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από σημαντικούς παράγοντες, όπως είναι τα προγράμματα σπουδών, η υλικοτεχνική υποδομή, η επιμόρφωση κ.ά. Έτσι, μιλάμε για συνολική αξιολόγηση, ώστε να υπάρχουν, εκτός από διαπιστώσεις, προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ωστόσο, θα επιλέξω να αναφερθώ στη σύνδεση της αξιολόγησης με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και γενικότερα με τη μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα

Μια κοινή τάση που εμφανίζεται στα συστήματα αξιολόγησης των περισσότερων κρατών είναι η επικέντρωση της αξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Ενώ, δηλαδή, παλαιότερα αξιολογούνταν οι εκπαιδευτικοί σε ατομική βάση, τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση θέτει στο επίκεντρό της το παραγόμενο από κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008). Το γεγονός αυτό δεν είναι τυχαίο, αλλά αποτέλεσμα της αλλαγής που υπάρχει στη φιλοσοφία του σχολείου.

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα, μπορούμε να διακρίνουμε δύο μορφές αξιολόγησης, την εξωτερική και την εσωτερική, ανάλογα με τη θέση του φορέα που κάνει την αξιολόγηση.

Η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται από φορείς που βρίσκονται εκτός σχολείου, είτε ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης είτε είναι φορείς που αναλαμβάνουν με ανάθεση το έργο της αξιολόγησης. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος με μηχανισμούς όπως αυτός του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων ή της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, η επιθεώρηση και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης είναι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης.

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από παράγοντες της σχολικής μονάδας και μπορεί να έχει τη μορφή της ιεραρχικής ή της συλλογικής αξιολόγησης (ή αυτοαξιολόγησης).

Η ιεραρχική αξιολόγηση νοείται συνήθως ως συμπληρωματική της εξωτερικής και υπάγεται σε ένα σχήμα ελέγχου (οι ανώτεροι στην ιεραρχία του σχολείου αξιολογούν τους κατώτερους). Είναι, λοιπόν, φανερό ότι στηρίζεται σε υποκειμενικές κρίσεις και γι' αυτό το λόγο μπορεί να ανατρέψει το συλλογικό, συνεργατικό κλίμα σε μια εκπαιδευτική μονάδα.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση προτείνεται ως μια πρόταση αξιολόγησης που έχει ως στόχους:

- να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον ως βασικός συντελεστής μάθησης, να αναληφθούν πρωτοβουλίες για τους τομείς στους οποίους υπάρχει ανάγκη αναμόρφωσης·

- να ενισχυθούν οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων, ώστε να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα συλλογικά και μαθητές και εκπαιδευτικοί να στηρίζουν επιστημονικά τις απόψεις, τις αξιώσεις και τις διεκδικήσεις τους·

- να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αξιολόγηση το ρόλο τους στο σχολείο, να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους (αντιλήψεις, πεποιθήσεις, αξίες που αναφέρονται στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στους ρόλους μαθητή και εκπαιδευτικού, στην πειθαρχία, στον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος, στη φύση της γνώσης)· η προσωπική θεωρία έχει τις βάσεις της στις εμπειρίες που απέκτησε ο εκπαιδευτικός ως μαθητής και ως διδάσκων καθώς και στην κυρίαρχη διδακτική κουλτούρα, και παραμένει σε μεγάλο βαθμό σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη μορφή (Ματσαγγούρας, 2000)·

- να προχωρήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας συνεργατικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης το οποίο, σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική, θα επιφέρει βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όπως εκτέθηκε προηγουμένως, αποτελεί μια διαδικασία μάθησης για όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία. Οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική μονάδα λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Οι επιστήμονες που προτείνουν αυτό το πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης θεωρούν ότι μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχτεί προ-

βληματικές περιοχές και αδύνατα σημεία κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε κατόπιν να είναι σε θέση να υιοθετήσει διορθωτικές παρεμβάσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Παρά τις δυσκολίες που αναφέρεται ότι υπάρχουν στη συλλογή, την επεξεργασία και την παρουσίαση επαρκών και αξιόπιστων στοιχείων, αποτελεί διαδικασία που μπορεί να ενταχθεί στη γενικότερη διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας με συλλογικές διαδικασίες στον προγραμματισμό, το σχεδιασμό, τη σύλληψη, την εφαρμογή και το δημόσιο ετήσιο απολογισμό.

Σε μια τέτοια αξιολόγηση, από τα «μέσα» και από τα «κάτω», όπως πολύ εύστοχα τονίζει ο Γ. Μαυρογιώργος, έχουν προτεραιότητα ζητήματα όπως η σχολική αποτυχία, η διαρροή, η σχολική υποεπίδοση, ο ρατσισμός, ο εκδημοκρατισμός του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η παιδαγωγική σχέση, η αντισταθμιστική προληπτική παρέμβαση, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κ.τ.ό. (Μαυρογιώργος, 2008).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση ολόένα και σε λιγότερες χώρες διατηρείται αναλλοίωτο το κεντρικό σύστημα επιθεώρησης, το οποίο εξελίσσεται σταδιακά από σύστημα παρακολούθησης σε πηγή ενημέρωσης του σχολείου. Υπάρχει έντονη η τάση υιοθέτησης μοντέλων αξιολόγησης και, εφόσον στόχος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι σαφέστατα η βελτίωσή της, η εξωτερική αξιολόγηση αναλαμβάνει ρόλο υποστήριξης του σχολείου κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησής του. Έτσι, δοκιμάζονται πλαίσια εσωτερικής αξιολόγησης με παράλληλη χρήση μορφών εξωτερικής αξιολόγησης σε μια σχέση συμπληρωματική (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, όμως, λαμβάνει χώρα κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου μεγάλο μέρος της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων διαχέεται στους συντελεστές της εκπαιδευτικής πρακτικής, που έτσι έχουν και τη νομιμοποίηση για διορθωτικές παρεμβάσεις. Διαφορετικά, η απλή διαπίστωση των κακώς κειμένων, χωρίς τη θεσμική δυνατότητα βελτίωσής τους, δεν προσφέρει στη ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η σύνδεση, λοιπόν, της αξιολόγησης με τη μορφή λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι φανερή.

Αναζητώντας ένα πλαίσιο λειτουργίας της αξιολόγησης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η αξιολόγηση αποτελεί μια σημαντική λειτουργία της διοίκησης μαζί με τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και το συντονισμό - σύμφωνα με το ακρώνυμο: «ΠΟΔΕΣ», όπως πολύ εύστοχα αναφέρει η Αθανασούλα-Ρέππα. Πρόκειται για μια λειτουργία της διοίκησης που παίζει σημαντικό ρόλο στην ανατροφοδότηση των ενεργειών των εκπαιδευτικών οργανισμών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Χαρακτηριστικά ο Κουτούζης, αναφερόμενος στην αξιολόγηση, τη θεωρεί αναπόσπαστο μέρος του πλαισίου λειτουργίας ενός οργανισμού, αφού μπορεί με την ανατροφοδότηση να βοηθήσει τον οργανισμό να βελτιωθεί, να πετύχει τους στόχους του και να αποτιμήσει το έργο του. Αποτελεί κατάληξη και συνεκτικό υλικό του ιστού κάθε διοικητικής διαδικασίας (Κουτούζης, 1999).

Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση αναφέρεται στις διαδικασίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεσμοί συνδέονται με την κοινωνία και το πολιτικό σύστημα, στις διαδικασίες νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών πολιτικών και γενικότερα στη σχέση των εκπαιδευτικών θεσμών με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εγγράφονται.

Οι διαδικασίες της αξιολόγησης είναι ένα κατ' εξοχήν συγκρουσιακό θέμα, γιατί παραπέμπει ευθέως σε προβλήματα ελέγχου, εξουσίας και πολιτικής νομιμοποίησης. Κατά συνέπεια, το ίδιο το περιεχόμενο και η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελούν αντικείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία διαμορφώνεται μέσω διαπραγματεύσεων και συγκρούσεων μεταξύ διαφορετικών δυνάμεων που διεκδικούν συμμετοχή στην άσκηση της εκπαιδευτικής εξουσίας (Ζαμπέτα, 1992).

Μια κύρια μορφή αξιολόγησης είναι αυτή που διενεργείται μέσω του διοικητικού μηχανισμού και της γραφειοκρατικής ιεραρχίας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για πολλά χρόνια εφάρμοσε τέτοια μορφή αξιολόγησης μέσα από το θεσμό του επιθεωρητή. Μετά το 1982, με την κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών και την αποσύνδεση του διοικητικού από το επιστημονικό σκέλος της εποπτείας (διοικητικοί προϊστάμενοι-σχολικοί σύμβουλοι), μετριάζεται αυτή η καθαρά διοικητική μορφή αξιολόγησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχει καθοριστεί ένα λειτουργικό πλαίσιο για την εφαρμογή ενός συμμετοχικού συστήματος αξιολόγησης.

Η κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών έφερε και την κατάργηση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, που ισχύει σήμερα, παρότι εμφανίστηκε ως μια εκσυγχρονιστική πολιτική, που θα ενίσχυε τον επιστημονικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα της εποπτείας και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ακυρώθηκε με ευθύνη της κρατικής πολιτικής, που δεν καθόρισε με ευκρίνεια τα σαφή όρια των αρμοδιοτήτων του. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου θα έπρεπε να συνοδεύεται από πολιτικές και θεσμούς που αναβαθμίζουν τις διαδικασίες της επιμόρφωσης, τον πειραματισμό και την εκπαιδευτική έρευνα (Ζαμπέτα, 1992).

Μια προσπάθεια του κράτους με στόχο την κοινωνική συμμετοχή στην εκπαίδευση αναπτύσσεται κυρίως με το νόμο 1566 του 1985, με τον οποίο δημιουργούνται θεσμοί συμμετοχής σε εθνικό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο, καθώς και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ο νόμος προωθεί την αποκέντρωση, εισάγει το δημοκρατικό προγραμματισμό στην παιδεία, και μεταθέτει τη λήψη αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους επιστημονικούς φορείς.

Παρά την ευρύτατη, όμως, συμμετοχή εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέ-

ων που προβλέπεται, οι αρμοδιότητες αυτών των οργάνων είναι μόνο εισηγητικές. Η μόνη αποκέντρωση αρμοδιοτήτων που έγινε είναι η μεταφορά πόρων στην τοπική αυτοδιοίκηση μέσω των νομαρχιών για τη συντήρηση των σχολείων και τις λειτουργικές δαπάνες τους.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 αναπτύσσεται, ωστόσο, η σχολική αυτοαξιολόγηση από μια κίνηση που ξεκίνησε κυρίως στην Ουαλία. Κρατικοί εκπαιδευτικοί φορείς και συμπράξεις τους (π.χ. CIDREE, Ευρωπαϊκό Δίκτυο Αξιολόγησης κ.ά.) μπροστά στην κριτική που αναπτύχθηκε γύρω από το δυσανάλογο προς την αξία των αποτελεσμάτων κόστος των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης καθώς και γύρω από το πολιτικό και ηθικό τους κόστος (τις αντιδράσεις, την αποξένωση και την απογοήτευση των εκπαιδευτικών από τις διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης και βελτίωσης), προσανατολίζονται στη σχολική αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1998).

Η σχολική μονάδα νοείται πλέον ως οργανισμός ή ως δύναμη αυτορυθμιζόμενη κοινότητα διαφορετικών ομάδων συμφερόντων και αξιών.

Με στόχο τη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας σε ένα πνεύμα συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και προαγωγής της δημιουργικότητας από μέρους όλων των ενδιαφερομένων, μπορεί να προωθηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης που έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει πνεύμα ευθύνης και να καταστήσει υπόλογους και υπεύθυνους για τις πράξεις τους όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η σχολική αυτοαξιολόγηση έχει ως βασικές διαστάσεις την ευρεία συμμετοχή όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων και μαθητών (ίσως και τοπικών φορέων) στη συλλογή, την ερμηνεία και τη διαπραγματέυση θέσεων, αξιών, αναπαραστάσεων και δεδομένων και, τέλος, τη διαφάνεια και τη συμμετοχή στον προγραμματισμό και στην ανάληψη δράσεων (Σολομών, 1998).

Η αξιολόγηση μοχλός ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα έχει καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη της. Με την αυτοαξιολόγηση ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να αναβαθμιστεί σε ρόλο δημιουργικό και ενεργητικό, προωθώντας παράλληλα και την προσωπική ανάπτυξή του (στη γνώση, στην ηθική και στην κοινωνική τοποθέτηση).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος, ο καθορισμός στόχων μέσα από διαδικασίες που πηγάζουν από συλλογική προσπάθεια και αφορούν όλη τη χρονιά μπορούν να καθορίσουν το επίπεδο που θέλουμε να έχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία σε όλους να γνωρίσουν τις δυνατότητές τους, να υπερβούν τις αδυναμίες τους αλλά και να αντιληφθούν καλύτερα το δικό τους ρόλο στη σχολική μονάδα.

Η αξιολόγηση αυτή, όμως, απαιτεί έναν ακόμη ρόλο για τον εκπαιδευτικό, αυτόν του ερευνητή, για να μπορεί να καταγράφει και να αξιολογεί ο ίδιος τις απαραίτητες πληροφορίες.

Με βάση την ιδιότητα του ερευνητή και στοχαστικού επαγγελματία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποδώσει καλύτερα στην καριέρα του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αποδεχόμενος την αξιολόγηση με όποια μορφή πιστεύει ότι τον εκπροσωπεί (συμμετοχή σε ερευνητική ομάδα, υιοθέτηση «πρακτικού φίλου», καθιέρωση φακέλου αξιολόγησης ή αποδοχή «μέντορα») αναστοχάζεται, διορθώνει, εξελίσσει το έργο του.

Μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αλλάζει στάση απέναντι στην ίδια την αξιολόγηση, θεωρώντας την πλέον απαραίτητο εργαλείο για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Ενδυναμώνεται ο επαγγελματισμός του, καθώς αναγνωρίζει τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα της δουλειάς του, και μοιράζεται κοινή πρακτική γνώση, πληροφορίες και διδακτικές τεχνικές με άλλους συναδέλφους αλλά και με το σχολικό σύμβουλο. Σταματάει κατά κάποιο τρόπο, δηλαδή, η αξιολόγηση να «περιφέρεται ως απειλή και ως φάντασμα» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Έρευνες που έγιναν από σύγχρονους ερευνητές έδειξαν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης έχει συνδεθεί με την παροχή κινήτρων. Η ανέλιξη των εκπαιδευτικών προωθείται μέσα από την αξιολόγηση του έργου που επιτελείται, ενώ, αντίθετα, η ισοπέδωση στην αναγνώριση του παρεχόμενου έργου έχει αρνητικές συνέπειες στο ηθικό και στην προσωπική ανάπτυξή τους.

Τα σχήματα ανάπτυξης, που αποτελούν μέρος της συνεχιζόμενης ανάπτυξης, αναγνωρίζουν και επενδύουν πάνω στη ικανότητα των εκπαιδευτικών για αυτοκριτική. Αποδέχονται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρακτικά αποθέματα για τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται και παρέχουν ευκαιρίες έκφρασής τους. Αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να υποστούν παθητικά την ανάπτυξη, αλλά πρέπει να αναπτυχθούν μέσω της ενεργού συμμετοχής τους (Day, 2003).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αισθάνονται υποστήριξη, όταν εμπλέκονται σε αλλαγές που αισθάνονται την ανάγκη να κάνουν με βάση προσωπικές, εκπαιδευτικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις που έχουν.

Παρά το γεγονός, όμως, ότι τα συστήματα αξιολόγησης παίζουν ρόλο στην επαγγελματική και σχολική ανάπτυξη, δεν πρέπει να υποτιμώνται παράγοντες όπως η κουλτούρα του σχολείου και της τάξης, η συλλογική και ατομική διάθεση για μάθηση, η διάθεση για πειραματισμό και έρευνα.

Οι δυναμικοί και δημιουργικοί εκπαιδευτικοί θα εκτιμήσουν τις δυνατότητες που δίνει η αξιολόγηση, ενώ αυτοί που δεν έχουν πίστη στις δυνατότητές τους και θέληση για συμμετοχή σε πρωτοβουλίες αλλαγής θα εγκλωβιστούν θεωρώντας τα συστήματα αξιολόγησης *περιοριστικές φυλακές* (Day, 2003).

Επίλογος

Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης έχει συναντήσει έως τώρα την αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου της χώρας μας, γιατί χαρακτηριζόταν από αυταρχισμό, επιβολή, «πανοπτική» επιτήρηση, διοικητισμό, εμμονή στη μέτρηση, υποβάθμιση της «ιστορίας της τάξης» (Κουτούζης, 1999).

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, έχοντας χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτισμού, αγνοεί συχνά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει κάθε εκπαιδευτική μονάδα ξεχωριστά, παραβλέποντας τις ιδιαιτερότητες και την κουλτούρα που αναπτύσσει κάθε σχολείο.

Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα με τη μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με οφέλη που αφορούν το μέλλον της εκπαιδευτικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εκπαιδευτική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν μια άλλη ισορροπία της τεχνικής-διοικητικής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μπορούν να αντιπροτείνουν συλλογικές εσωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης που δεν αλλοιώνουν τη μοναδικότητα της παιδαγωγικής σχέσης και συνδυάζοντας αυτές με αντίστοιχες συλλογικές διαδικασίες προγραμματισμού και υλοποίησης να τις εντάξουν στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας (Κουτούζης, χ.χ.).

Η διαμόρφωση μιας κουλτούρας που προωθεί τη συνεργατικότητα κάνει δυσκολότερη την επιβολή αυταρχικών συστημάτων αξιολόγησης, το εκπαιδευτικό έργο βελτιώνεται μέσα από την ανατροφοδότηση και οι εκπαιδευτικοί δικαιώνουν το ρόλο τους δρώντας ουσιαστικά μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα, βελτιώνοντας και μετασχηματίζοντας.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μαζί με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική έρευνα, αποτελεί έναν από τους τρεις μηχανισμούς ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα συμπεράσματα που είναι δυνατό να προκύψουν από την αποτύπωση των στάσεων και των απόψεων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να ερμηνεύσουν ισχύουσες καταστάσεις και να προωθήσουν το μελλοντικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό μέσα από μεθοδεύσεις και παρεμβάσεις που θα τροχοδρομήσουν το σημερινό σχολείο σε μια ανοδική και δυναμική πορεία προόδου και ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.
- Δούκας, Χ. (2006). «Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 1. σ. 172-185.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α. Βακάλη), Αθήνα: Δαρδανός.
- Ζαμπέτα, Ε. (1992). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Διατριβή για διδακτορία), Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Κατσαρού, Ε. – Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (χ.χ.). *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική μονάδα*.

- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός (κεφ. 1), στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα – Μ. Κουτούζης – Γ. Μαυρογιώργος – Β. Νιτσόπουλος, – Δ. Χαλιιώτης, *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (επιμ. Κόκκος), Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. – Χατζηευστρατίου, Ι. (2000). *Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα*, στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα – Μ. Κουτούζης – Ι. Χατζηευστρατίου, *Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, τ. Γ', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μακροάκης, Β. (1999). *Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (κεφ. 6), στο: Δ. Βεργίδης – Α. Λιοναράκης - Α. Λυκουργιώτης - Β. Μακροάκης - Χ. Ματράλης, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας Ηλ. (2000). *Η σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Γιατί τόση συζήτηση για την αξιολόγηση* (<http://www.pep.uoi.gr/gmavrog>).
- Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*, Virtual School τ. 3, 24/8/2006 (<http://www.auth.gr>)

